FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULO, IDENTIDADE E CIDADANIA DIGITAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2025

Claudiana Macário [1]
Vitória Raquel Pereira de Souza [2]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida como modalidade da Educação Básica pela Lei nº 9.394/1996, constitui-se como campo de garantia de direitos voltado a sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas por desigualdades sociais, econômicas e raciais historicamente produzidas (Brasil, 1996). Nesse contexto, a organização curricular da modalidade não pode ser compreendida como mera transposição do currículo regular, mas como construção política situada, atravessada por disputas simbólicas e por concepções de conhecimento, sujeito e sociedade (Arroyo, 2005).

A Resolução CNE/CEB nº 03/2025, ao instituir Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, reafirma a centralidade da flexibilidade curricular, da valorização das identidades dos estudantes e da articulação entre escolarização e vida social (Brasil, 2025). Entretanto, a incorporação desses princípios às práticas pedagógicas exige mediações formativas consistentes. A flexibilidade, quando reduzida a ajustes organizacionais, perde seu caráter estruturante e deixa de operar como instrumento de justiça educacional. Do mesmo modo, a implementação da Lei nº 10.639/2003, ao demandar a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo, implica revisão das bases epistemológicas que sustentam a seleção de conteúdos e a hierarquização de saberes (Brasil, 2003).

Sob a perspectiva do currículo crítico, o currículo é compreendido como espaço de produção e legitimação de saberes socialmente valorizados, sendo atravessado por relações de poder que definem quais conhecimentos são reconhecidos como válidos (Apple, 2006; Arroyo, 2005). Nessa direção, pensar o currículo da EJA implica

[1] Graduando do Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, @email.com;
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA,vrp.souza@hotmail.com

reconhecer que os estudantes jovens e adultos são portadores de experiências de trabalho, cultura e resistência que tensionam modelos escolares padronizados. A formação docente, portanto, assume dimensão estratégica, pois é por meio dela que se possibilita a problematização das bases curriculares e a construção de práticas alinhadas à emancipação e à participação crítica (Freire, 1996).

No âmbito da rede estadual, identificou-se a necessidade de fortalecer o alinhamento entre os marcos normativos recentes e o planejamento didático da modalidade, especialmente no que se refere à integração entre flexibilidade curricular, equidade racial e cultura digital. A incorporação das tecnologias ao currículo da EJA demanda compreensão para além do uso instrumental, exigindo abordagem que articule letramento digital, cidadania e participação social em ambientes mediados por tecnologias.

A questão que orienta este estudo consiste em analisar em que medida uma ação de formação continuada, fundamentada nas Diretrizes Operacionais da EJA (Brasil, 2025) e ancorada nos pressupostos do currículo crítico, contribui para qualificar o planejamento pedagógico dos docentes da modalidade.

O objetivo geral é analisar as contribuições de uma formação continuada on-line para o fortalecimento do planejamento didático na EJA. Especificamente, busca-se: a) examinar os fundamentos normativos e teóricos mobilizados na ação formativa; b) caracterizar o perfil e a abrangência territorial dos participantes; c) analisar os resultados da avaliação realizada pelos cursistas; e d) discutir implicações para a consolidação de uma política sistemática de formação docente comprometida com a perspectiva emancipatória da modalidade.

A relevância da investigação reside na necessidade de produzir análises que articulem política curricular, formação docente e garantia do direito à educação, compreendendo a EJA como campo estratégico de enfrentamento das desigualdades educacionais e de afirmação da educação como prática social transformadora (Freire, 1996; Arroyo, 2005).

METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como pesquisa-formação, uma vez que articula ação formativa e produção sistemática de conhecimento sobre seus efeitos no planejamento

pedagógico. A pesquisa-formação compreende o espaço formativo como locus de reflexão crítica sobre a prática, no qual formação e investigação se imbricam. Conforme Nóvoa (1992, p. 25), "não há verdadeira formação sem investigação sobre as práticas e sem reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido". Nesse sentido, a ação analisada ultrapassa o caráter técnico-operacional e inscreve-se como processo formativo-investigativo.

Do ponto de vista do delineamento metodológico, trata-se de estudo de caso institucional, por examinar uma experiência situada no âmbito da rede estadual de ensino. Yin (2001, p. 32) define estudo de caso como estratégia apropriada quando se busca compreender fenômenos contemporâneos em seu contexto real, especialmente quando "as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas". A formação analisada está diretamente vinculada às Diretrizes Operacionais da EJA (Brasil, 2025), sendo indissociável do contexto normativo e institucional que a originou.

A pesquisa também se configura como pesquisa aplicada, pois visa produzir conhecimentos voltados à qualificação de práticas pedagógicas e ao aprimoramento de políticas públicas formativas. Segundo Gil (2008, p. 27), a pesquisa aplicada "tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos", característica presente nesta investigação ao analisar os impactos formativos sobre o planejamento didático na EJA.

O instrumento de coleta consistiu em questionário eletrônico elaborado na plataforma *Google Forms*, aplicado ao final da formação continuada intitulada "Novas Perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos". O questionário foi estruturado em dois blocos: bloco de caracterização: identificação de cargo/função, Unidade Regional de Educação (URE) e município de atuação. Bloco avaliativo, composto por: Questões fechadas em escala Likert de 1 a 5, nas quais 1 correspondia a "insatisfatório" e 5 a "excelente", contemplando critérios como: relação entre teoria e prática; clareza na resolução de dúvidas; utilização de exemplos pertinentes; organização da formação; clareza dos objetivos; uso de recursos tecnológicos; participação e interação; impacto na prática pedagógica; sentimento de preparo para aplicação do conteúdo. Questões abertas, destinadas a captar percepções qualitativas dos participantes, incluindo: "O que você mais gostou nesta formação?"; "O que poderia ser melhorado?"; "Quais temas você sugere para próximas formações?" (Maranhão, 2026).

A utilização da escala Likert possibilita mensuração de atitudes e percepções, permitindo análise comparativa das avaliações. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 204), instrumentos estruturados "facilitam a quantificação das respostas e a sistematização dos dados, assegurando maior objetividade na análise".

O questionário foi respondido por 245 participantes, correspondendo à totalidade dos profissionais presentes que registraram frequência e responderam ao instrumento, configurando 100% do universo de respondentes da ação formativa. Não se trata, portanto, de amostragem, mas de análise censitária do grupo participante.

Os dados quantitativos foram organizados por meio de estatística descritiva, com cálculo de frequências e percentuais. A estatística descritiva permite "organizar, resumir e apresentar dados de forma clara, sem extrapolações inferenciais" (Triola, 2017, p. 4), sendo adequada quando o universo analisado coincide com o conjunto dos respondentes.

As respostas discursivas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). A autora define essa técnica como: "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 2016, p. 37).

O procedimento compreendeu três etapas: pré-análise e leitura flutuante; categorização temática a partir de recorrências; e interpretação articulada ao referencial do currículo crítico e às Diretrizes Operacionais da EJA (Brasil, 2025). Tal abordagem possibilitou identificar demandas formativas emergentes e compreender sentidos atribuídos pelos participantes à experiência formativa.

Foram observados os princípios éticos aplicáveis à pesquisa em educação. O instrumento não exigiu identificação pública das respostas avaliativas, assegurando confidencialidade e anonimato. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante aceite no próprio formulário eletrônico. Conforme Severino (2016, p. 124), a pesquisa científica deve resguardar "a dignidade dos sujeitos e a integridade das informações fornecidas", princípio observado nesta investigação.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEDIAÇÃO ENTRE NORMA E PRÁTICA CURRICULAR

Os dados indicam que 92,5% dos participantes atribuíram notas 4 ou 5 ao critério "relação entre teoria e prática", evidenciando reconhecimento da articulação entre

fundamentos normativos e planejamento didático. Tal resultado sugere que a formação operou como mediação entre diretrizes legais recentes, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 03/2025, e a prática docente na EJA.

Sacristán problematiza a redução do currículo à esfera administrativa ao afirmar que:

> [...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto não subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica" [...] (Sacristán, [199?], p. 22).

Essa compreensão desloca o debate da formação do plano instrumental para o plano estrutural. Se o currículo incide sobre a ação pedagógica por meio de forças interdependentes (administrativas, políticas, culturais) a formação continuada assume papel estratégico na interpretação dessas forças.

Ao mesmo tempo, o autor alerta para o risco de se compreender currículo apenas como prescrição: [...] a entender por currículo o que a administração prescreve como obrigatório para um nível educativo [...]. (Sacristán, [199?], p. 23).

A Resolução CNE/CEB nº 03/2025 e a Diretriz estadual 03/2025, quando apropriadas apenas como texto normativo, tenderiam a reforçar essa compreensão restrita. Os dados empíricos, entretanto, sugerem movimento distinto: os docentes avaliaram positivamente a capacidade da formação de traduzir norma em prática, indicando superação da lógica meramente administrativa.

A ampla participação de profissionais vinculados a diferentes Unidades Regionais de Educação e municípios do estado não representa apenas dado quantitativo, mas indicativo da capilaridade institucional da política formativa. A diversidade territorial dos respondentes evidencia que a discussão sobre currículo, identidade e flexibilidade não se restringe a contextos urbanos centrais, alcançando realidades marcadas por especificidades socioculturais distintas. Tal abrangência reforça o caráter sistêmico da ação e amplia seu potencial de incidência sobre o planejamento pedagógico em diferentes configurações da EJA, consolidando o regime de colaboração entre instâncias regionais.

A incorporação das diretrizes curriculares à prática pedagógica exige mais que conhecimento normativo; requer compreensão crítica do currículo como construção histórica e política. Nesse sentido, Apple (2006, p. 39) afirma:"O currículo nunca é apenas

um conjunto neutro de conhecimentos, mas o resultado de seleções que refletem relações de poder e disputas sociais".

A elevada avaliação quanto à articulação teoria–prática indica que os participantes reconheceram a formação como espaço de problematização curricular, não apenas de transmissão normativa. Ao discutir flexibilidade curricular como princípio estruturante, e não como adaptação eventual, a ação formativa reforçou a concepção de currículo como campo de disputa e afirmação de direitos.

Arroyo (2005, p. 34) destaca que: a EJA não pode ser organizada como currículo residual, mas como espaço de reconhecimento das trajetórias e dos saberes de sujeitos historicamente invisibilizados.

A defesa da flexibilidade curricular como princípio estruturante deve ser situada no cenário contemporâneo de transformações institucionais. Laval (2019, p. 28) afirma que:

> [...] estamos presenciando uma mutação da instituição escolar que podemos associar a três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. Essas tendências são indissociáveis das que tendem à decomposição em um novo modelo de escola.

Ao descrever a desinstitucionalização, Laval (2019, p. 28) observa que a escola passa a ser concebida como organização flexível, submetida a lógicas gerenciais e obrigação de resultados. A flexibilidade, nesse cenário, pode assumir sentidos ambíguos: emancipatório ou adaptativo ao mercado.

Da mesma forma, o autor aponta para a desvalorização dos objetivos clássicos de emancipação e para a desintegração provocada pela introdução de mecanismos de mercado (Laval, 2019, p. 29). A EJA, enquanto política pública de direito, situa-se em tensão permanente com essas tendências.

A discussão sobre flexibilidade curricular e cidadania digital insere-se em contexto mais amplo de profundas desigualdades de acesso ao conhecimento e à informação. Garcia e Moreira (2012, p. 76) observam que:

> [...] as diferenças culturais, as desigualdades quanto à posse dos meios de acesso e à primeira dotação de um capital cultural básico para os indivíduos, bem como as atitudes e hábitos desses indivíduos, fazem da sociedade que globalizam a informação uma possibilidade que é uma plataforma desigual para os diferentes países, povos e indivíduos.

Os dados sugerem que a formação contribuiu para deslocar o entendimento da EJA de modalidade compensatória para política pública de direito. Por sua própria constituição histórica, atende sujeitos posicionados de forma desigual nessa "plataforma". Assim, inserir cidadania digital no planejamento não representa inovação periférica, mas enfrentamento de assimetrias estruturais. A elevada percepção de impacto formativo pode ser compreendida como reconhecimento da necessidade de reposicionar o currículo frente às desigualdades contemporâneas.

Assim, a formação analisada ganha relevância por reafirmar a flexibilidade não como ajuste produtivista, mas como estratégia de justiça educacional. Ao articular currículo, identidade e equidade racial, desloca-se da lógica da "organização flexível" para a lógica do direito à aprendizagem.

Relação teoria–prática e a perspectiva emancipatória

No critério referente ao impacto formativo, 90,6% dos respondentes atribuíram notas nos níveis mais elevados, indicando que a formação foi percebida como relevante para a prática pedagógica.

A articulação entre currículo, identidade e equidade racial não pode ser compreendida de forma instrumental. A implementação da Lei nº 10.639/2003 implica revisão das bases epistemológicas do currículo. Freire (1996, p. 25) afirma:"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Quando os participantes indicam sentir-se mais preparados para aplicar o conteúdo na sala de aula (88,9% com notas 4 e 5), evidencia-se que a formação produziu deslocamento da dimensão informativa para a dimensão formativa. Trata-se de movimento coerente com uma perspectiva emancipatória da educação, entendida como prática social transformadora.

A expressividade dos percentuais relativos ao impacto formativo não pode ser lida apenas como satisfação com a atividade realizada. Quando 90,6% dos participantes reconhecem contribuição direta para sua prática pedagógica, o dado revela fortalecimento da capacidade decisória do docente diante das orientações curriculares. Nesse sentido, a formação operou como espaço de reconstrução interpretativa da política educacional,

deslocando o professor da posição de executor de prescrições para a condição de sujeito que interpreta, seleciona e ressignifica o currículo no contexto da EJA.

Freire (1996) enfatiza que o trabalho pedagógico envolve posicionamento crítico e testemunho ético: [...] devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho". (Freire, 1996, p. 98).

Ao abordar identidade, equidade racial e flexibilidade curricular, a formação convocou o docente a assumir posição ativa diante das disputas curriculares. A prática pedagógica, nesse horizonte, exige cuidado com o saber ensinado e compromisso com sua relevância social. Freire (1996) complementa:

> Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar (Feire, 1996, p. 103).

A incorporação da cidadania digital ao planejamento também dialoga com a compreensão de que a cultura digital integra os processos de participação social contemporânea. O currículo, nesse cenário, deve responder às transformações sociotécnicas sem perder sua dimensão crítica.

Avaliação da dinâmica formativa e mediação pedagógica

Os índices de avaliação relativos à organização da formação (87%), clareza dos objetivos (89,8%) e uso de recursos tecnológicos (88,2%) indicam reconhecimento da consistência metodológica da ação.

A formação docente, enquanto política pública, exige coerência entre objetivos, estratégias e fundamentos teóricos. Nóvoa (1992, p. 28) sustenta que: "a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas pela reflexão crítica sobre a prática e pela reconstrução permanente da identidade profissional".

A avaliação da participação e interação (89,4%) sugere que a formação favoreceu espaço dialógico, condição essencial para a construção coletiva de saberes na EJA.

Demandas emergentes e continuidade da política formativa

As respostas abertas revelaram demandas por aprofundamento em inclusão, metodologias ativas, avaliação na EJA, alfabetização, educação digital e estratégias de enfrentamento da evasão. Essas recorrências indicam que a formação produziu mobilização reflexiva, ampliando o horizonte de problematizações.

Bardin (2016, p. 125) destaca que a análise de conteúdo permite identificar "núcleos de sentido cuja frequência ou presença tenham significado para o objetivo analítico". As categorias emergentes demonstram que os participantes reconhecem a necessidade de continuidade da política formativa.

A formação, portanto, não se esgota em evento pontual. Ao tensionar currículo, identidade e tecnologia, insere-se em processo mais amplo de consolidação da EJA como campo de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a formação continuada examinada não se configurou como ação pontual de atualização normativa, mas como espaço de mediação crítica entre política curricular e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Os elevados índices de avaliação relativos à articulação entre teoria e prática, ao impacto formativo e ao sentimento de preparo docente indicam que a ação ultrapassou o plano informativo, produzindo deslocamentos interpretativos no modo como os participantes compreendem o currículo da modalidade.

Ao problematizar a Resolução CNE/CEB nº 03/2025 e a Diretriz estadual 03/2025, a formação tensionou a compreensão do currículo enquanto mera prescrição administrativa, aproximando-o da perspectiva defendida por Sacristán, segundo a qual o currículo incide sobre a ação pedagógica por meio de múltiplas práticas interdependentes (Sacristán, [199?]). Nesse sentido, os dados sugerem que os docentes passaram a reconhecer a flexibilidade curricular não como adaptação circunstancial, mas como princípio estruturante vinculado ao direito à aprendizagem e à permanência escolar.

A inserção articulada da Lei nº 10.639/2003 e da cidadania digital no planejamento didático evidenciou que a organização curricular da EJA não pode

prescindir do enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade contemporânea. Como destacam Garcia e Moreira (2012), a globalização da informação não elimina assimetrias, mas pode intensificá-las quando não há garantia de acesso equitativo aos meios culturais e tecnológicos. Nesse horizonte, a formação docente assume centralidade estratégica para assegurar que o currículo não reproduza exclusões históricas, mas amplie possibilidades de participação social.

A dimensão ética da docência também emerge como elemento estruturante dos resultados observados. A significativa percepção de impacto formativo indica fortalecimento do compromisso profissional, aproximando-se da concepção freireana de prática pedagógica como testemunho ético e político (Freire, 1996). A formação, ao articular fundamentos teóricos e decisões didáticas concretas, contribuiu para consolidar a agência docente frente às disputas curriculares contemporâneas.

Por outro lado, as demandas emergentes identificadas nas respostas abertas, aprofundamento em inclusão, avaliação na EJA, metodologias contextualizadas e estratégias de permanência, indicam que o processo formativo não se esgota na ação realizada. Ao contrário, revela a necessidade de consolidação de uma política sistemática de formação continuada, capaz de sustentar, no médio e longo prazo, as reconfigurações exigidas pela modalidade.

Em um cenário marcado, como aponta Laval (2019), por tendências de desinstitucionalização e desvalorização da escola pública, reafirmar a EJA como campo de direitos implica resistir à sua redução a oferta residual ou instrumental. A flexibilidade curricular defendida nas Diretrizes deve ser compreendida como instrumento de justiça educacional, e não como mecanismo de adaptação produtivista.

A análise dos dados também evidencia que ações formativas isoladas, embora relevantes, não são suficientes para sustentar transformações estruturais na organização curricular da EJA. A recorrência de demandas por aprofundamento temático indica que os profissionais reconhecem a complexidade da modalidade e a necessidade de continuidade formativa. Assim, a consolidação de uma política sistemática de formação continuada apresenta-se como condição estratégica para assegurar coerência entre normativas, fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, evitando descontinuidades que fragilizem a implementação das Diretrizes Operacionais.

Conclui-se, portanto, que a formação analisada contribuiu para fortalecer o alinhamento entre normativas, fundamentos teóricos e prática pedagógica, consolidando-

se como estratégia institucional relevante para a qualificação docente na EJA. Sua continuidade, articulada a processos de escuta ativa e aprofundamento temático, apresenta-se como condição necessária para sustentar a construção de um currículo socialmente referenciado, comprometido com equidade, reconhecimento e emancipação educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada; Currículo; Flexibilidade curricular; Política educacional.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: MEC, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. In: SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Aproximação ao conceito de currículo**. São Paulo: Artmed, [199?].

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística**. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.